

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

# アクティブ・ラーニング型授業における コミュニケーション活動の効果

著者	田村 美恵
雑誌名	神戸外大論叢
巻	67
号	2
ページ	5-23
発行年	2017-11-30
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1085/00002136/">http://id.nii.ac.jp/1085/00002136/</a>

# アクティブ・ラーニング型授業における コミュニケーション活動の効果<sup>1)</sup>

田村 美恵

## はじめに

近年、大学教育における学びの質的転換に向けた動きが加速している。そこでは、グローバル化や情報化の進展、少子高齢化等によってもたらされる多くの急激な変化に直面する予測困難な時代において、「未来を見通し、これからの社会を担い、未知の時代を切り拓く力」が必要とされ（文部科学省, 2012）、そうした力を育成するための教授学習パラダイムの 1 つとして、アクティブ・ラーニングが注目を集めている。

アクティブ・ラーニングは、かなり包括的な概念であり、幅広い教授学習形態を含んでいる。例えば、文部科学省（2012）の定義では、“教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習方法の総称”とされている。また、アクティブ・ラーニング研究においてしばしば引用される溝上（2014）では、“一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う”と定義される。そこでは、（聴くという）受動的学習を基準として、相対的にそれより少しでも能動的な特徴を示すものであれば、それらが、たとえ教員が中心となつて行われる講義型の教授形態であったとしても、すべてアクティブ・ラーニングであるとされる。これは、上述の文部科学省の定義より、さらに広い概念であると言える。

アクティブ・ラーニングには、それを実現するための授業形態や技法が必ずしも固定されているわけではなく（溝上, 2014; 大山・田口, 2013）、協同学習、協調学習、PBL（Project-Based / Problem-Based Learning）、LTD 話し合い学習

---

1) 本研究の一部は、日本教育心理学会第 59 回総会で発表された。

法 (Learning Through Discussion)、ピア・インストラクション (Peer Instruction) といった多くの教授形態が含まれる。これらに加え、文部科学省 (2012) のアクティブ・ラーニングの定義には、発見学習や体験学習、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等が例示されており、アクティブ・ラーニング型の教授学習形態は多岐にわたっている。

ところで、これらの教授学習形態や技法に共通する重要な要素は何であろうか。それは、教員と学生、もしくは学生同士の間のインタラクションであろう。1対1での対話から少人数でのグループ学習やクラス全体でのディスカッションに至るまで、そこには、自分と自分以外の他者とのコミュニケーション活動 (対話) が存在する。

他者とのコミュニケーションを通じた対話的・協働的な学びの重要性は、これまでも繰り返し強調されており (e.g., 田島, 2013; 溝上, 2014; 文部科学省, 2012, 2016)、そこでは、単なる知識の習得を超えて、次代を生き抜くためのより汎用的な知／学び——自らの考えを発信し、また、他者の意見に耳を傾け、相手の意見を引き出す力や、自身の考えを深め、自己を理解する力、積極的に課題に取り組み、また他者とコラボレーションしながら問題を解決していく力などの養成が求められている。こうした汎用的な知／学びは、経済産業省 (2006) が「社会人基礎力」、文部科学省 (2008) が「学士力」と呼ぶところのものに相当するだろう (本研究では、これらをまとめて、安田・野口・直井 (2016) に倣い「ジェネリックスキル」と称する)。そして、アクティブ・ラーニングは、そうした知／力の育成を可能にするような「共有すべき授業改善の視点」として位置づけられている (文部科学省, 2016)。

しかし、アクティブ・ラーニングが真にジェネリックスキルの養成に効果的なのか、また、アクティブ・ラーニングの主要素であるコミュニケーション活動の実際が、それらの育成にどのように関わるのか等については、これまでに十分な検討が行われてきたとは言い難く、議論の途上にある。

例えば、安田ら (2016) の研究では、PBL 型のアクティブ・ラーニングが、社会人基礎力の 1 つである「チームで働く力」にはポジティブな影響を及ぼす一方、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「伝える力」などに及ぼす影響は限定的であることが見出されている。また、LTD 型のアクティブ・ラーニングがディスカッション・スキルの向上やコミュニケーション不安の低減にポジティブな効果を及ぼすことを指摘する研究 (齋藤, 2014; 富岡, 2011) がある一方で、アクティブ・ラーニング型の授業と従来型の講義形式の授業は、「対人関係能力」「自己管理能力」「課題解決能力」の育成に関して、一定の効果はあったものの、両者間で顕著な違いが見出されなかったとする研究 (辻・杉山, 2015)

などもある。アクティブ・ラーニングの有効性を前提とした授業デザインや授業実践の研究が多く見出される（e.g., 平野, 2016; 岩崎, 2016; 川合, 2016; 山地・川越, 2012）一方で、上述のような研究結果は、アクティブ・ラーニング型授業が必ずしも期待したような効果を有していない、あるいは、その効果が特定の領域に限定的である可能性を示唆している。

加えて、アクティブ・ラーニングは、その実践がいつもうまくいくとは限らない。例えば、グループ・ディスカッションにおいては、積極的に発言し、議論を先導する者がいる一方で、他者が発言するのに任せて、自らは積極的な関与をしない者（フリーライダー）も存在する。また、ディスカッションのテーマとは無関連な発言（脱線）を行う者もしばしば見出され、そのせいで、ディスカッションが停滞したり、中身の薄い議論しか行われなかったりする場合もある。特に、脱線的な発言は、グループのメンバーのディスカッション活動に対する不満を高め、授業に対する履修意欲や動機づけを低下させるというリスクも負っている。このように、アクティブ・ラーニングにおいては、参加者がどのようなディスカッション／コミュニケーション活動に従事したかが学びの質や学び続ける意欲などと深く関連すると思われるが、こうした個々のコミュニケーション行為の影響については、従来、ほとんど検討されていない。

以上を踏まえ、本研究では、アクティブ・ラーニング型授業、及びそこで行われるコミュニケーション活動がジェネリックスキルや学習への動機づけにどのような効果を及ぼすのかについて実証的検討を行う。

具体的には、グループ・ディスカッション中心のアクティブ・ラーニング型授業を一学期間行い、個々のコミュニケーション行為の頻度やジェネリックスキル、及び、学習動機にどのような経時的変化が見出されるのかについて検討する。また、ディスカッション中にどのようなコミュニケーション行為に従事したのかを参加者自身に振り返ってもらい、それらとジェネリックスキル、及び、学習への動機づけとの関連性について探索的に検討する。

なお、本研究では、ジェネリックスキルの測度として、辻・杉山（2015）の「社会人基礎力構成尺度」から質問項目を一部抜粋して使用する。この尺度は、社会人基礎力（経済産業省, 2006）と学士力（文部科学省, 2008）の両者を考慮して作成されたものであり、「対人関係能力（他者と協同する力）」「自己管理能力（自分の行動をコントロールする能力）」「課題解決能力（問題を理解し解決していく能力）」の3つの要素に区分される。検討される仮説は以下の通りである。

#### コミュニケーション不安、及びコミュニケーション行動について

授業回数が進むにつれて、授業に対する慣れや対人関係の親密化が進展し、

コミュニケーション不安が低減すると予想される（仮説 1）。それとともに、発言を積極的に行う（積極的発言）、議論を先導したり説得力のある発言をする（場の進行）、他者の意見を傾聴し、理解しようとする（他者意見の理解）といった関与的なコミュニケーション行為が増加すると予想される（仮説 2）。一方で、慣れによるネガティブな影響としては、テーマから脱線するような発言をしたり（脱線）、発言を他者に任せて自分は発言しなかったりする（発言抑制）といった非関与的なコミュニケーション行為が想定され、時間の経過とともに、これらの行為も増加すると予測される（仮説 3）。

### ジェネリックスキルについて

「対人関係能力」「自己管理能力」「課題解決能力」のいずれにおいても、アクティブ・ラーニング型の授業の進展とともに、得点の向上が見出されると考えられるが、なかでも、グループ活動に直接的に関わるとされる「対人関係能力」において、その傾向が顕著に見出されると予想される（仮説 4）。また、積極的な発言や場の進行、他者意見の理解といった関与的なコミュニケーション行為は、ジェネリックスキルや学習動機にポジティブな影響を及ぼすと予測されるが（仮説 5）、脱線や発言抑制といった非関与的なコミュニケーション行為は、逆に、それらにネガティブな影響を及ぼすと考えられる（仮説 6）。

## 方 法

### 1. 調査対象者

神戸市外国語大学で 2016 年度に開講された「人間関係論 1」（前期 2 単位）を受講した学生のうち、出席回数が全授業日の 3 分の 2 に満たない者 1 名、及び調査実施日に 2 回以上欠席した者 2 名を除く、計 33 名（男性 15 名、女性 18 名）の受講者。学年毎の内訳は、1 年生 31 名、2 年生 2 名であった。また、33 名の平均出席回数は、全 14 回中、12.9 回であった。

### 2. 授業の概要

本研究の調査対象である「人間関係論 1」は、毎年開講の週 1 回 90 分のアクティブ・ラーニング型の授業である。受講者には、授業 1 回目のオリエンテーション時に、本授業の目的が「単なる知識の習得に止まらず、人間関係にまつわる諸現象について自分なりに深く考察し、自身の考えを他者に向けて表現すること」にあることが告げられた。また、この授業では、『影響力の武器——なぜ、人は動かされるのか 第 3 版』（Cialdine, 2009 社会行動研究会訳, 2014）

をテキストに、講義と演習という2つの授業形態を1つのセットにして進める、いわゆるブレンディング型（中尾・安達・北原・新行内・井口・綿井・橋本, 2005）の授業形態を取っている。

講義型の授業では、テキストの内容理解と社会心理学に関する基本的知識の習得が目指される。ただし、通常の知識伝達型講義とは異なり、授業の進行は、原則として、担当学生が作成したテキストの要約レジュメに沿って行われる。担当学生は、説明を加えながら自身が作成したレジュメの内容をフロアの学生に向けて口頭で発表する。教員は、適宜、専門的知識の補足のための講義を挿入するとともに、学生たちに発展的な質問を投げかけたり、簡単なテーマでのグループ・ディスカッションを求めたりする。

演習型の授業では、グループ・ディスカッションを通じて、単なる知識の習得に終始するのではなく、テキストの内容を日常的経験や出来事と関連づけ／架橋したり（ラーニング・ブリッジ）、学問領域における位置づけを体系的に理解したりするといった「深い学び」（河井・溝上, 2012; 松下, 2015）が目指される。

演習のやり方には2パターンあり、1つは、教員が設定したテーマについてグループ・ディスカッションを行うものである（テーマ設定方式）。この場合には、受講者に予め「Group Discussion シート」が配布され、そこに記されたテーマについて（テーマ例は Figure 1 参照）、事前に個人的見解を考えてくることが宿題として課される。次回授業時には、それを下にグループ・ディスカッションを行い、グループとしての見解を発表、最後に、学生が各自でふり返りを行い、シートにまとめて提出する。

#### (1)ワーク・テーマ

期末テスト3日前。あなたは、「心理学」の講義に一度も出席したことがない。  
毎回出席している友人に、半期15回分のノートを見せてもらいたと思っている。  
テストの期日は迫っている。

自分の要請を（相手に気持ちよく）受け入れてもらう可能性を高めるために、どのように働きかけたらよいか。

これまでに学習したさまざまな影響力の武器（「返報性のルール」や「拒否したら譲歩法」を含む）を組み合わせ、戦略を考えなさい。

Figure 1 「Group Discussion シート」記載のディスカッション・テーマの例



もう1つのパターンは、担当学生が、新聞・雑誌や身近な出来事等の中からテキストの内容に関連した事柄を資料として取り上げ、テキストの内容を踏まえた社会心理学的な分析を行い、レジュメにまとめて提示する。併せて、当該の資料に関してディスカッションして欲しい点（ディスカッション・ポイント）をフロアの学生に向けて提示する。フロアの学生は、それらについてグループ・ディスカッションを行い、その成果を発表するというパターンである（資料提供方式）。

いずれの演習においても、グループ・ディスカッションは、4～5名のグループで行った。各グループのメンバーは、毎回異なっており、また、最初のグループを作った後、グループ間での男女比を均等にするため、メンバーの入れ替えを行うことも少なくなかった。なお、毎回、グループのメンバーを変更したのは、学生間の人間関係や社会的勢力の固定化を防ぎ、学生を適度な緊張感の下でディスカッションに参加させることで、ディスカッション活動に対する関与の質を高めるためである。

授業の全体的な進め方は、原則として、講義型授業の後に、テーマ設定方式、資料提供方式のうち、いずれか一方の演習型授業を行うというやり方を取った。ただし、授業進度によっては、講義型授業の後に、テーマ設定方式、資料提供方式のいずれもの演習型授業を連続した回で行う場合もあった。授業1回目のオリエンテーションと休講1回を除いた前期13回の授業回数の内、講義型授業は6回、演習型授業は7回であった。

また、この授業では、テキスト内容の理解を確認する講義型授業に先立ち、毎回「予習の手引き」を配布し、予習を促した。これは、深い学習を促すために、一定の授業外学習時間を確保する（蔣・溝上, 2014）ためである。手引きには、内容理解に関わる設問に止まらず、深い学習を促進するために、日常生活との接続を意識化するような設問も記載し、予習は、これらの設問に答えられることを目安に行うよう告げた。ただし、予習は、原則として、学習者の自主性に任せ、実際の予習の有無を評価の対象とすることはしなかった。

### 3. 調査内容

#### (1) ディスカッション中のコミュニケーション行動

グループ・ディスカッションの際、参加者がどのようなコミュニケーション行為に従事したかを測定するため、10の質問項目を独自に作成した。ディスカッションに対するポジティブな関与的行為については、安永・江島・藤川（1998）を参考に、「積極的発言」「場の進行」「他者意見の傾聴」という3つのカテゴリーを設定し、各2個ずつの質問項目を作成した。また、非関与的行為につ

Table 1 コミュニケーション行為に関するカテゴリー別の質問項目

カテゴリー名	質問項目
積極的発言	ディスカッションでは積極的に発言した
	自分の思ったことを躊躇せずに率直に発言した
場の進行	ディスカッションの流れをリードするような発言をした
	他のメンバーが納得できるような意見を述べた
他者意見の理解	他のメンバーの考えに熱心に耳を傾けた
	相手の立場に立って発言の意図を理解しようと心がけた
脱線	ディスカッションの目的から脱線するような発言をした
	ディスカッションの目的とは関係のない発言をした
発言抑制	他のメンバーにまかせて、自分からは積極席に発言しなかった
	自分の意見への評価が期になり、発言するのをためらった

いては、「脱線」及び「発言抑制」という2つのカテゴリーを設定し、各2個ずつの質問項目を作成した。各カテゴリーと具体的な質問項目の対応関係は、Table 1 の通りである。これらの質問項目について、「とてもあてはまる（7点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の7段階で評定を求めた。

### (2) ディスカッションプロセスに対する満足度

ディスカッションプロセスに対する満足度を測定した。具体的には、「あなたは、ディスカッションでの話し合いの「過程」に、どの程度満足していますか」と尋ね、「とても満足している（7点）」～「とても不満である（1点）」の7段階で評定を求めた。

### (3) コミュニケーション不安

後述するような複数の調査時点のそれぞれで、参加者のコミュニケーション不安がどの程度なのかについて測定するため、McCroskey（1982）によって作成されたコミュニケーション不安尺度（齋藤（2014）より引用）をもとに4つの質問項目を作成した。McCroskey（1984）の尺度は、小グループ、集会、会話、スピーチの4つの場面におけるコミュニケーション不安について測定するものである。本調査では、これらの場面のうちから、小グループでの討論場面に関する質問項目を参照し、それらをグループ・ディスカッションに適用出来るよう、表現に若干の修正を加えて使用した。具体的な質問項目は、「ディスカッションに参加するのが好きである（逆転項目）」「ディスカッションに参



加するとき、不安になったり緊張したりする」などの4つであった。

これらの項目について、「グループ・ディスカッションに参加することについて、あなたはどのように感じていますか」と尋ね、「とてもあてはまる（7点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の7段階で評定を求めた。得点が高いほど、コミュニケーション不安が高いことを意味する。

#### (4) ジェネリックスキルの測定

アクティブ・ラーニングを通じて、どのような能力が身についたと感じているか、その主観的判断について尋ねた。先述のように、辻・杉山（2015）の社会人基礎力構成尺度の18項目のうちから、「対人関係能力」「自己管理能力」「課題解決能力」の各カテゴリーに属する2項目ずつを使用した（表現に若干の修正を施した）。具体的には、対人関係能力については、発信力と親和力に関する項目を、自己管理能力については、主体性と自己理解力に関する項目を、課題解決能力については、計画力と想像力に関する項目を使用した。また、これら6項目に加えて、ダミー項目（「グループの中で自分の果たすべき役割がよく分からず、消極的な取り組みに終わった」「他人と一緒にの作業に負担を感じ、グループに積極的に取り組めなかった」等）を3つ加え、計9項目を提示した。これらの質問項目に関して、「これまでのグループワークを終えて、あなたはどのように感じていますか」と尋ね、「とてもあてはまる（7点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の7段階で評定を求めた。

#### (5) 学習への動機づけ

本研究の調査対象授業「人間関係論1」に対する履修意欲を尋ねる2項目（「授業に参加するのが楽しみである」「授業の内容は自分にとって役立つと思う」）に加え、ラーニング・ブリッジに関する2項目（「授業以外での学習も積極的に行っている」「授業で学んだ内容を授業以外の活動でも活かそうとしている」）を合わせ、計4項目を作成した。これらは、主体的で、かつ、深い学習に結びつくような動機づけを含んだ学習意欲を測定するためである。これら4項目について、「とてもあてはまる（7点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の7段階で評定を求めた。

なお、以下で述べるように、今回の調査は全部で4回行ったが（以下、事前調査、及び調査1～調査3）、事前調査のみ、後続する3回の調査と調査内容が異なっている。具体的には、コミュニケーション不安の測定（調査1～調査3と同一の内容）と授業に対する履修意欲に関する質問（事前調査用に独自に作成した3項目）を行ったが、その意図は、調査参加者の授業受講前の状態を確認することが目的であった。なお、本研究では、事前調査時と他の調査時点とで結果の比較を行うため、事前調査については、コミュニケーション不安に関

する評定値のみを分析対象とする。また、本調査では、上述の調査内容以外に、授業外学習時間の長さについての質問も行ったが、今回の分析からは除外している。

#### 4. 調査時期と手続き

2016年4月12日のオリエンテーション時に第1回目の調査を行い（事前調査）、その後は、ほぼ1ヶ月毎に3回（5月17日、6月21日、7月19日）、同じ内容の調査を行った（調査1～調査3）。なお、調査1～調査3は、結果の比較可能性を考慮し、出来るだけ類似の授業状況下で実施した。具体的には、講義型授業の翌週で、かつ、資料提供方式の演習型授業を行った授業日に実施した。授業の終了10分前を目安に質問紙を配布して、記入を求め、その場で回収した。

調査に当たっては、本調査が授業改善を目的としたものであり、受講者の率直な意見を集めることにあることを、紙面及び口頭で教示した。また、4回の調査を通じてデータ・マッチングを行うため、記名式としたが、回答内容は成績とは一切関係のないこと、また、分析に際しては匿名性が保証されることを、紙面及び口頭で教示した。

さらに、最終回の調査時には、調査目的について、より詳細な説明を行った。具体的には、今回の調査は、「グループ・ディスカッション中に皆さんがどのような行動を取ったか、また、ディスカッション形式の授業によって、どのようなことが学習できたと思うかについての皆さん自身の考えを調べるのが目的であった」と告げた。さらに、調査への参加は任意であること、回答結果は研究論文作成のために使用すること、また、回答内容についてのプライバシーは保護されること、及び、これまでの調査に回答済みであっても、回答結果がデータとして使用されるのを拒否できることを告げ、紙面にて、同意の有無を確認した。なお、データ使用を拒否した者はいなかった。

## 結果と考察

### 1. 経時的変化について

測定した各指標が各調査時点を通してどのように変化したのか、その経時的変化の様相について検討するために、調査時点毎に全調査参加者の平均値を求めた。その際、まず、コミュニケーション不安に関する4項目については、調査時点毎に信頼性係数を算出したところ、 $\alpha=.73 \sim \alpha=.89$  という高い値を得た

め、事前調査、及び調査1～調査3の調査時点毎に、4項目の平均評定値を算出した。また、コミュニケーション行為に関する評定値については、カテゴリー毎に、2つの質問項目の平均評定値を算出した。ジェネリックスキルに関する評定値については、ダミー項目を除く6項目について、対人関係能力、自己管理能力、課題解決能力のカテゴリー毎に、2つの質問項目の平均評定値を算出した。さらに、学習への動機づけに関する4項目については、調査1～調査3の調査時点毎に信頼性係数を算出したところ、 $\alpha=.70 \sim \alpha=.80$ という高い値を得たため、調査1～調査3の調査時点毎に、4項目の平均評定値を算出した。結果をTable 2に示す。

これらの評定値について、調査時期<sup>2)</sup>を繰り返し要因とする一要因分散分析を行った。

### (1) コミュニケーション不安とコミュニケーション行為における変化

まず、コミュニケーション不安については、調査時期の主効果が有意であった( $F(3, 66)=9.29, p<.01$ )。多重比較の結果、事前調査の時よりも調査2時点や調査3時点の方が評定値が低かった。これは、仮説1「授業回数が進むにつれてコミュニケーション不安が低下する」を支持する結果である。こうした結果は、ディスカッション中心の授業を繰り返し受講し、それに慣れることがコミュニケーション不安の低減にポジティブな影響を及ぼすことを意味している。

アクティブ・ラーニング型授業のポジティブな影響は、ディスカッション中のコミュニケーション行為においても見出された。具体的には、積極的発言( $F(2, 44)=3.50, p<.05$ )、場の進行( $F(2, 46)=4.72, p<.05$ )、他者意見の傾聴( $F(2, 46)=2.81, p<.10$ )において、調査時期の主効果が見出された。多重比較の結果、場の進行において、調査1時点よりも調査3時点の方が有意に評定値が高かった。積極的発言と他者意見の傾聴においては、多重比較の結果は有意傾向に止まったが、Table 2に見るように、調査1時点よりも調査3時点の方が評定値が高くなる傾向が見出される。

これらの結果は、アクティブ・ラーニング型授業を反復受講するにつれて、ディスカッションに対する関与的なコミュニケーション行為が多く現れるようになる傾向を示しており、仮説2「授業回数が進むにつれて、ディスカッションへの関与的行為が増加する」が概ね支持されたと言えよう。

なお、このような結果は、ディスカッションプロセスへの「満足度」が時間とともに高まっている(調査時期の主効果  $F(2, 44)=3.88, p<.05$ ) が得られ、調

2) 調査時期の要因は、コミュニケーション不安についてのみ4水準(事前調査時と調査1～調査3時点)で、他の従属変数については3水準(調査1～調査3時点)であった。

Table 2 各変数の調査時期毎の平均評定値 (SD) と分散分析結果

	調査 1	調査 2	調査 3	F
コミュニケーション不安 <sup>1)</sup>	3.47 (1.27)	3.17 (1.44)	2.97 (1.41)	9.29**
コミュニケーション行為				
積極的発言	5.22 (.94)	5.17 (1.10)	5.52 (1.05)	3.50*
場の進行	4.46 (.93)	4.75 (1.09)	5.04 (.79)	4.72*
他者意見の傾聴	5.79 (.67)	6.02 (.65)	6.13 (.77)	2.81 <sup>+</sup>
脱線	3.08 (1.40)	2.77 (1.26)	2.98 (1.28)	.30
発言抑制	3.22 (1.17)	3.13 (1.39)	2.81 (1.35)	2.28
ディスカッションへの満足度	5.43 (.90)	5.57 (.99)	5.96 (.98)	3.88*
ジェネリックスキル				
対人関係能力	4.56 (1.00)	4.81 (1.03)	5.21 (.87)	8.52**
自己管理能力	4.73 (.83)	5.04 (.81)	5.08 (1.02)	2.91 <sup>+</sup>
問題解決能力	4.79 (1.06)	4.83 (1.02)	4.90 (.82)	.16
学習への動機づけ	5.50 (.80)	5.72 (.84)	5.71 (.78)	2.26

1) コミュニケーション不安に関する事前調査における平均評定値は  $M=3.95$  ( $SD=1.15$ )。

\*\* $p<.01$  \* $p<.05$  <sup>+</sup> $p<.10$

査 1, 調査 2 よりも調査 3 時点の方が有意に満足度が高かった) こととも密接に関連していると思われる。

これに対して、脱線 ( $F(2, 46)=.30, n.s.$ ) や発言抑制 ( $F(2, 46)=2.28, n.s.$ ) といった非関与的なコミュニケーション行為については、調査時期の主効果が得られず、時間経過による変化は見出されなかった。これは、仮説 3「授業回数が進むにつれて、ディスカッションへの非関与的行為も増加する」を支持しない結果である。予想に反してこのような結果が得られたのは、後述のように、今回の授業全体を通して、学習への動機づけがほとんど低下せず、授業内容への高い関心が維持されていたため、こうした非関与的な行為が抑制されたからではないかと思われる。

ただし、Table 2 に見るように、これらの行為が全調査時期を通じて一定程度見出されている (脱線については  $M=2.98\sim3.08$ 、発言抑制については  $M=2.81\sim3.23$ ) ことには、留意すべきであろう。脱線や発言抑制は、ディスカッションの進行を他のメンバーに任せてしまうという点で、フリーライダーに繋がる行為にもなり得るため、このような行動を教員がどのように統制出来るかがアクティブ・ラーニングを行う上で 1 つのポイントになると思われる。

## (2) ジェネリックスキルにおける変化

ジェネリックスキルに関する評定値については、3つの能力カテゴリー毎に分散分析を行った。その結果、対人関係能力においては、調査時期の主効果が有意であり ( $F(2, 46)=8.52, p<.01$ )、調査1時点よりも調査3時点の方が評定値が有意に高かった。これは、受講者たちが、アクティブ・ラーニング型授業を反復経験するなかで、発信力（自分の意見を整理して分かりやすく伝える）や親和力（他者と打ち解け、親しい人間関係を構築することが出来た）の向上を実感するようになったことを示している。一方、自己管理能力においては、調査時期の主効果は有意な傾向を示すに止まり ( $F(2, 46)=2.91, p<.10$ )、多重比較の結果、異なる調査時期間には有意差が見られなかった。また、課題解決力については、調査時期の主効果は得られず ( $F(2, 46)=.16, n.s.$ )、時間的経過の影響は見出されなかった。このような結果は、仮説4「対人関係能力、自己管理能力、課題解決能力のいずれにおいても時間の経過とともに得点の向上が見出され、また、それは特に対人関係能力において顕著である」を一部のみ支持するものと言える。

こうした結果は、本調査が対象としたようなディスカッション中心の演習が、対人関係能力の育成には効果的ではあっても、自己管理能力や課題解決力を養成するには、（少なくとも一学期程度では）必ずしも効果的であるとは言えない可能性を示している。一口にアクティブ・ラーニングとは言っても、その形態や学習内容によって効果的に育成されるジェネリックスキルは様ではなく、それゆえ、今後とも、授業形態と学習効果の関係について実証的データを積み重ねていくことは、アクティブ・ラーニング研究の発展にとって不可欠であろう。

## (3) 学習への動機づけにおける変化

学習への動機づけについては、調査時期の主効果が得られなかった ( $F(2, 46)=2.26, n.s.$ )。これは、アクティブ・ラーニングの影響が見出されなかったというよりは、むしろ、調査1～調査3の全ての時期を通じて、得点の高い状態 ( $M=5.50\sim 5.72$ ) が維持されていたことによるとと思われる。

先述のように、調査対象となった「人間関係論1」では、講義型と演習型の授業を交互に行ったが、このような授業形態が授業のマンネリ化を防ぎ、受講者の動機づけを高く維持することに貢献した可能性がある。また、講義型の授業においても、一方向的授業スタイルを取らず、授業が要約担当者（学生）によるプレゼンテーションを中心に進められたことや受講者同士のミニ・ディスカッションを出来るだけ挿入するなど、受講者中心の演習を多く取り入れたことが、受講者の飽きを防ぎ、学習動機を維持し続けることに繋がったのかもしれない。



れない。

## 2. コミュニケーション行為がジェネリックスキルと学習への動機づけに及ぼす効果

ディスカッション中のコミュニケーション行為がジェネリックスキルや学習への動機づけとどのように関連するのか、また、それが時間経過に伴ってどのように変化するのかについて検討するため、調査時点毎に、5 つのコミュニケーション行為（積極的発言、場の進行、他者意見の傾聴、脱線、発言抑制）を説明変数、3 つのジェネリックスキル（対人関係能力、自己管理能力、課題解決能力）と学習への動機づけを従属変数として、重回帰分析（強制投入法）を行った。結果を Table 3.1～Table 3.3 に示す。

### (1) 調査1の結果について

まず、調査1時点（Table 3.1）では、「積極的発言」や「場の進行」といった関与的なコミュニケーション行為が、ジェネリックスキルのうち、対人関係能力 ( $\beta=.56, p<.05$ ) や自己管理能力 ( $\beta=.61, p<.01$ ) と正の関連を示した。一方、予測とは異なり、「他者意見の傾聴」は、自己管理能力と負の関連を示した ( $\beta=-.37, p<.05$ )。したがって、仮説5「ディスカッションに対する関与的なコミュニケーション行為は、ジェネリックスキルや学習動機にポジティブな影響を及ぼす」は、一部のみ支持されるにとどまった。

こうした結果は、アクティブ・ラーニング型授業の初期には、他者の意見を傾聴することよりも、むしろ、自らが積極的に発言したり、議論の進行に関わるような説得力のある発言をしたりするというような発話行為がジェネリックスキルの養成に効果的であることを示唆している。言い換えれば、この時期に重要なのは、自己の発言の量を確保し、良質な発言を行えるよう努めることで

Table 3.1 調査1に関する重回帰分析（強制投入法）の結果

目的変数	対人関係能力		自己管理能力		課題解決能力		動機づけ	
説明変数	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$
積極的発言	.56	.02	.30	.18	.28	.35	.53	.07
場の進行	.33	.12	.61	.00	.37	.17	-.35	.17
他者意見の傾聴	-.06	.71	-.37	.02	-.13	.52	.25	.20
脱線	.19	.28	-.14	.40	-.04	.87	-.03	.91
発言抑制	.38	.11	.07	.75	.12	.68	-.12	.67
$R^2$	.51	.00	.58	.00	.25	.19	.33	.06



あると言える。このことは、「積極的発言」と「学習への動機づけ」との間に正の関連性が見出され ( $\beta=.53, p<.10$ )、積極的に発言できたと感じるほど次の学習への動機づけが高まっていることにも端的に表れている。こうした結果を踏まえれば、アクティブ・ラーニングの初期には、参加者の評価懸念を払拭し、積極的に自由な発言が促進されるような許容的な雰囲気を作り出すことが、ファシリテーターとしての教員の重要な役割の1つになるだろう。

## (2) 調査2の結果について

次に、調査2時点 (Table 3.2) では、まず、「積極的発言」が課題解決能力に強い正の関連 ( $\beta=.80, p<.01$ ) を示していることが目を引く。これは、調査1時点と同様、ディスカッションへの積極的関与がジェネリックスキルにポジティブな効果を及ぼすことを示している。

それに加えて、注目すべきなのは、「他者意見の傾聴」が自己管理能力に正の関連を示していることである ( $\beta=.36, p<.10$ )。これは、調査1時点とは正反対の結果であり、他者の意見を傾聴することが、むしろ、自己管理能力の向上に繋がることを示している。以上の結果は、仮説5を概ね支持するものと言える。

調査2時点では、授業回数も10回目を数え、演習型授業を通じて受講者同士の間の信頼関係も深まり、自由な意見交換も行われるようになってくる。このような時期には、他者意見の傾聴は、アクティブ・ラーニングの初期におけるそれとは、また別様の意味を持ってくるのではないだろうか。先述のように、調査1時点においては、他者意見の傾聴は、自己管理能力に負の効果を有していた。これは、他者意見の傾聴が、他者の発言意図に関心を向け、他者を理解しようとする行為である一方、自身の意見を表明する機会を逸するという面も併せ持ち、とくに後者の意味合いが強い場合には、「ディスカッションの流れにうまく乗れない自分」というネガティブな評価に繋がってしまう可能性を示

Table 3.2 調査2に関する重回帰分析 (強制投入法) の結果

目的変数	対人関係能力		自己管理能力		課題解決能力		動機づけ	
説明変数	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$
積極的発言	.33	.21	.37	.15	.80	.00	.44	.13
場の進行	.21	.34	-.08	.72	.08	.70	-.01	.96
他者意見の傾聴	.21	.29	.36	.07	.22	.21	.21	.33
脱線	.28	.14	.10	.59	-.20	.24	-.38	.07
発言抑制	.00	.99	-.23	.32	.25	.23	.05	.86
$R^2$	.48	.00	.58	.00	.61	.00	.40	.02

唆しているように思われる。これに対して、アクティブ・ラーニングの中盤（調査2時点）においては、他者意見の傾聴は、むしろ、自他の考えの類似点や相違点を見つめ直し、自己に対する理解を深めるというように、ポジティブな意味合いで捉えられているように思われる。

ところで、この時期に留意すべきなのは、「脱線」が学習への動機づけに対して、負の関連性 ( $\beta=-.38, p<.10$ ) を示していることである。こうした結果は、仮説6「ディスカッションに対する非関与的なコミュニケーション行為は、ジェネリックスキルや学習への動機づけにネガティブな影響を及ぼすだろう」を支持する結果であると言える。

脱線という行為は、うまくいけば、場を和ませ、コミュニケーションの潤滑油として、受講者同士の親和性を高めるべくポジティブに作用することもあるが、その一方で、ディスカッション本来の流れを停滞、拡散させ、ディスカッション・テーマに対する受講者の関与を低下させるリスクも併せ持っている。本調査の結果は、アクティブ・ラーニング型授業への「慣れ」が生じるこの時期の脱線行為は、とくに後者のようなネガティブな意味合いが強いことを示唆している。学びの質を高めるためには、このようなコミュニケーション行為をうまく統制することと併せて、テーマ設定や授業形態を工夫するなどして、受講者に「飽き」を生じさせないような教員側の配慮が求められるだろう。

### (3) 調査3の結果について

調査3時点 (Table 3.3) では、全般的に、調査2時点での傾向——関与的でポジティブなコミュニケーション行為がジェネリックスキルや動機づけに正の効果を持つ——が強められているのが見て取れる (仮説5の支持)。「積極的発言」が課題解決能力と ( $\beta=.49, p<.05$ )、「場の進行」が対人関係能力と正の関連を示した ( $\beta=.35, p<.10$ ) のに加えて、「他者意見の傾聴」が課題解決能力 ( $\beta=.30$ ,

Table 3.3 調査3に関する重回帰分析（強制投入法）の結果

目的変数	対人関係能力		自己管理能力		課題解決能力		動機づけ	
説明変数	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$
積極的発言	.29	.12	-.14	.57	.49	.03	-.22	.34
場の進行	.35	.06	.15	.52	.19	.35	.28	.20
他者意見の傾聴	.07	.63	.01	.95	.30	.10	.46	.02
脱線	-.22	.17	-.66	.01	-.04	.85	-.39	.05
発言抑制	.18	.22	-.30	.15	-.25	.16	-.05	.78
$R^2$	.69	.00	.43	.03	.59	.00	.54	.00

$p<.10$ ) と学習への動機づけに正の関連を示していた ( $\beta=.46, p<.05$ )。

これらの結果に加え、調査 3 時点で新たに見出された現象は、「発言抑制」が自己管理能力 ( $\beta=-.66, p<.01$ ) や学習への動機づけ ( $\beta=-.39, p<.10$ ) に負の効果を及ぼしていたことである。このような結果は、仮説 6 を支持するものと言える。

先述のように、アクティブ・ラーニングの終盤期においては、コミュニケーション不安が低下することとも相俟って、受講者全体の発言量が多くなり、その質も高くなる。加えて、調査対象となった「人間関係論 1」の授業目標が「ディスカッションへの積極的関与」にあることは受講者自身も熟知しており、教員からもそれはしばしば言及されていた。こうした状況下で、ディスカッション中に受講者が自ら発言を抑制してしまう（もしくは、発言したくても発言出来ない）ことは、自分自身の自己管理能力を（積極的に関与している周囲の他者との対比で）ことさら低く評価することに繋がってしまうのではないかと思われる。また、こうした経験が繰り返されれば、授業への参加意欲は言うに及ばず、ラーニング・ブリッジへの関心も含めた深い学習への動機づけをも低下させてしまう恐れがあるのではないだろうか。

### まとめと今後の課題

本研究では、グループ・ディスカッションを中心としたアクティブ・ラーニング型授業、及びそこで行われるコミュニケーション活動がジェネリックスキルや学習への動機づけにどのような効果を及ぼすのかについて検討した。その結果、授業を積み重ねるにつれて、参加者のコミュニケーション不安が低減すること、また、ディスカッションにおいては、積極的な発言や議論の進行に関わるような質の高い発言が増加したり、他者意見を傾聴し理解しようとするといったポジティブなコミュニケーション行為が多く見られるようになった。さらに、こうしたコミュニケーション行為は、対人関係能力や自己管理能力、課題解決能力などのジェネリックスキルの向上と深く関わり、また、授業への参加意欲や授業外活動との架橋を促進するなど、深い学習に連なるような動機づけを高めることにも貢献していた。一方で、アクティブ・ラーニング型授業も中盤を過ぎ、ディスカッション活動にも慣れてきた頃に、テーマから脱線するような発言をしたり、自身の意見表明を抑制したりすることは、学習への動機づけに負の影響を与えることも明らかになった。

本研究の知見は、アクティブ・ラーニングの中心的な要素であるコミュニケ

ーション活動が、それ自体として、ジェネリックスキルの育成や学習動機に深く関連していることを示した点で意義深いと思われる。しかしながら一方で、それらは、あくまでも本研究の対象となった授業内容や授業方法に依拠したもののあり、当然のことながら、簡単に一般化できるというわけではない。先述のように、アクティブ・ラーニング型授業にはさまざまなバリエーションがあり、その効果も、授業形態や授業の進め方、授業で取り扱うテーマ、参加者の適性や参加者間の対人関係といった諸々の条件によってかなり異なると考えられる。どのようなアクティブ・ラーニングがどのような知／学びの育成に効果的なのか、今後も地道に検証を積み重ねていくことが望まれる。

また、今回の調査では、調査時期全般を通して、コミュニケーション不安が減少していく傾向が見出されたが、なかには、演習型の授業を繰り返し経験しても、ディスカッションに対する苦手意識がなかなかなくなる者も少なからず存在する。学習者の適性を考慮した教授・学習方略の必要性は、アクティブ・ラーニング研究においてもしばしば言及されるが (e.g., 松下, 2015; 辻・杉山, 2015)、未だ、その具体的処遇についての検討はほとんど行われていない。こうした問題に対処するためには、ディスカッションやディベートなどを苦手とする学生が、実際にどのようなコミュニケーション活動に従事しているのか、また、そこではどのような教育効果が見込まれるのか等についての実証的データを蓄積することが必要不可欠である。今後は、調査対象者の人数を増やし、学習者の適性／個人差を考慮した分析を行うことで、学習者のニーズに柔軟に対応できるような授業デザインの構築を目指すことが求められるだろう。

## 引用文献

- Cialdine, R. B. (2009). *Influence: Science and practice*. Pearson Education.
- (社会行動研究会 (訳) (2014). 影響力の武器 ― なぜ、人は動かされるのか (第三版) 誠信書房)
- 平野美保 (2016). 大学におけるキャリア教育の実践と課題ーアクティブ・ラーニングによるコミュニケーションスキルの育成ー 職業とキャリアの教育学, 21, 95-107.
- 岩崎千晶 (2016). 高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計 関西大学高等教育研究, 7, 39-48.
- 川合宏之 (2016). 職業教育による「社会人基礎力」の養成ーアクティブ・ラーニングの実質化へ向けた一考察ー 流通科学大学論集 (人間・社会・自然

- 編), 29, 29-39.
- 河井亨・溝上慎一 (2012). 学習を架橋するラーニング・ブリッジについての分析 日本教育工学会論文誌, 36, 217-226.
- 経済産業省 (2008). 社会人基礎力に関する研究会 中間とりまとめ 報告書
- 松下佳代 (2015). ディープ・アクティブラーニングへの誘い 松下佳代 (編著), ディープ・アクティブ・ラーニング 大学授業を深化させるために頸草書房 pp.1-27.
- 溝上慎一 (2014). アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- McCroskey, J. C. (1982). An introduction to rhetorical communication (4th Ed.). NJ: Prentice-Hall.
- 文部科学省 (2012). 新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて — 生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ — 中央教育審議会答申)
- 文部科学省 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について 中央教育審議会答申
- 中尾茂子・安達一寿・北原俊一・新行内康慈・井口磯夫・綿井雅康・橋本健志 (2005). ブレンディング型授業形態の類型による教材開発と授業実践 日本教育情報学会第 21 回年会発表論文集, 260-262.
- 大山牧子・田口真奈 2013 大学におけるグループ学習の類型化 — アクティブ・ラーニング型授業のコースデザインへの示唆 — 日本教育工学会論文誌, 37, 129-143.
- 齋藤ひとみ コンピュータ社会論における LTD の実践と評価 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 63, 223-228.
- 田島充士 (2009). 異質さと共創するための大学教育 — ヴィゴツキーの言語論から越境の意義を考える — 京都大学高等教育研究, 19, 73-86.
- 富岡比呂子 (2011). 大学生における LTD 学習法の効果について — 共通基礎演習のケーススタディを通して — 創大教育研究, 20, 51-64.
- 辻義人・杉山成 (2015). アクティブ・ラーニングの学習効果に関する検証(2) — 学習者の自尊感情が社会人基礎力の獲得に及ぼす影響に注目して — 人文研究, 130, 109-138.
- 山地弘起・川越明日香 (2012). 国内大学におけるアクティブ・ラーニングの組織的实践事例 長崎大学教育機能開発センター紀要, 3, 67-85.
- 蔣妍・溝上慎一 (2014). 学生の学習アプローチに影響を及ぼすピア・インストラクション — 学生の授業外学習時間に着目して — 日本教育工学会論

文誌, 38, 91-100.

安永悟・江島かおる・藤川真子 (1998). ディスカッション・スキル尺度の開発  
久留米大学文学部紀要（人間科学科編）, 12・13. 43-58..

安田孝・野口理英子・直井玲子 (2016). アクティブ・ラーニングの反復がジェ  
ネリックスキルの変化に及ぼす影響 — Project-based Learning 型授業を用い  
た検討 — 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 24, 43-56.

**Keywords:** アクティブ・ラーニング コミュニケーション活動 効果